

OLGA MILOVIDOVA

St. Petersburg

## **Pietarilaisten oppilaiden suomen kielen kommunikatiivinen kompetenssi yleisten kielitutkintojen valossa**

Tämä artikkeli on perustuu omaan lisensiaatintutkimukseeni, joka tarkastettiin vuonna 2002 Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksella. Tutkimustyö valmistui Suomen Akatemian rahoittaman ja Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen vuosina 1996–2000 koordinoiman *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* -nimisen hankkeen ansiosta (Laihiala-Kankainen 1997: 7–23). Itse asiassa ryhdyin aineiston varsinaiseen tieteelliseen käsittelyyn vasta vuonna 1999, jolloin Pietarin koulussa suoritettiin viimeinen *Yleisten kielitutkintojen* testaus.

Suomen kielen opetus pietarilaisessa koulussa aloitettiin jo vuonna 1989. Siitä lähtien suomen kielen opetuksessa Pietarissa on tapahtunut paljon muutoksia. Ihastuminen suomenruotsalaisten suomen kielen opetussuunnitelmiin ja oppimateriaaleihin on vaihtunut tietoisuuteen suomi vieraana kielenä -opetuksesta, jossa korostetaan kielen sosiokulttuurisia puolia unohtamatta tietenkään kieliopin harjoittelua. Suomen kielen opetussuunnitelman kulttuuripainotteisuus on ollut osoituksena koulun suomen kielen opettajien aktiivisesta yhteistyöstä suomalaisten kollegojen kanssa. Pietarin koulun 204 (Venäjällä käytetään koulujen numeroita, mutta Suomessa tämä koulu on tunnettu Miljonnaja kadun kouluna) ja Turun kaupungin välisen yhteistyön pohjalta kouluun perustettiin vuonna 1995 Venäläis-suomalainen lyseo, joka on toiminut kansainvälisenä oppiysikkönä käyttäen suomalaisen kurssimuotoisen ja luokattoman lukion toiminnan mallia.

Laaja kansainvälinen yhteistyö on asettanut vieraan kielen opetuksen pää tavoitteeksi opettaa suomea niin, ettei kieli jää vain ulkokohtaisesti hallituksi ilmiöksi vaan siihen kytkeytyy myös henkilökohtaisia kokemuksia. Toisin sanoen tähtäimessä oli kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen suomen kielessä. Voiko venäjänkielinen oppilas oppia suomea vieraana kielenä ja käyttää sitä yhdessä kohdekielisen puheyhteisön edustajien kanssa tilanteenmukaisesti ja määrätietoisesti? Vastaus tähän kysymykseen ei voi olla yksiselitteinen, koska vieraan kielen oppiminen riippuu hyvin monista tekijöistä, joista tärkeimpiä ovat kielen opetus ja oppimisolot.

## Tutkimusongelmat, aineisto ja menetelmät

Pietarilaisten oppilaiden suomen kielen taidon mittaamiseksi oppilaat suorittivat tämän tutkimushankkeen puitteissa YKIn keskitason testitehtäviä. Testiin osallistuneet pietarilaiset suomen kielen oppilaat olivat juuri aloittaneet opintonsa venäläis-suomalaisessa lukiossa. Heidän suomen kielen opiskelunsa perustui venäläisten suomen kielen opettajien laatimiin kursseihin ja oppimateriaaleihin. Tämän vuoksi ei ollut helppoa päättää, minkä YKIn taitotason avulla oppilaiden suomen kielen taitoa tulisi arvioida. Peruskoulusta valmistuneille oppilaille pidettiin soveltuvien osien YKIn perustasoa vastaava testaus, jonka tulokset olivat erittäin positiivisia. Tämän perusteella päätettiin, että YKIn keskitason testaus sopisi parhaiten venäläis-suomalaisen lukion suomen kielen oppilaiden kielitaidon arviointiin. Keskitason menestyksellinen suoritus on osoitus hyvästä kielitaidosta, joka määrittellen seuraavasti (Yleisten kielitutkintojen perusteet 1997: 7): ”Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa melko luontevasti ja vaivattomasti sekä työssä että vapaa-aikana. Hallitsee kielen perusrakenteet ja keskeisen sanaston, ja joutuu vain harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan. Muiden kielten vaikutus ja muu ilmaisun epätarkkuus rajoittavat viestintää vain joskus”.

Vuoden 2002 alusta lähtien Yleisissä kielitutkinnoissa on siirretty käyttämään Eurooppalaisen viitekehyksen puitteissa 6-portaista taitotasoasteikkoa. Vanhan ja nykyisen taitotasoasteikon tasojen vastaavuus näkyy seuraavasta taulukosta (<http://www.oph.fi/index.htm>):

| Alkuperäinen taitotasoasteikko | Uusi taitotasoasteikko |
|--------------------------------|------------------------|
| tasot 1-9                      | tasot 1-6              |
| 1                              | 1                      |
| 2 ja 3                         | 2                      |
| 4                              | 3                      |
| 5 ja 6                         | 4                      |
| 7                              | 5                      |
| 8                              | 6                      |

Tällaisen vastaavuuden pohjalta voi helposti siirtää numeraaliset arviot nykyaikaisiksi. Siirto ei ole meidän tapauksessamme oppilaiden etujen mukaista, sillä numeraalisesti keskiarvo on pikemminkin perustason puolella. Mutta yksilöllisesti oppilaiden tasoarviot 4 ja 5 viittaavat parhaiten keskitasolle, mikä viittaa ryhmän kielitaidon kasvudynamiikkaan, ja tutkimusongelmien kannalta on hyvin tärkeä osoitin.

Tutkimuksen keskeisimmiksi ongelmiksi olen asettanut seuraavat kysymykset, jotka jakautuvat kahteen isompaan teemalohkoon:

## **Tutkimusongelmat**

### **I Pietarilaisten oppilaiden suomen kielen taitoa käsittelevät tutkimuksen tavoitteet:**

- Millainen on pietarilaisen koulun suomen kielen oppilaiden kommunikatiivinen kompetenssi?
- Miten kommunikatiivisen kompetenssin komponentit ilmenevät oppilaiden testisuorituksissa?
- Miten oppilaiden kielitaito on kehittynyt YKIn kirjallisten osakokeiden suoritusten analyysin mukaan?

### **II Yleiset kielitutkinnot – kielitaitotestiä käsittelevät tutkimuksen tavoitteet:**

- Soveltuuko YKIn testi pietarilaisten suomen kielen oppilaiden kielitaidon arvioimiseen ja voiko sitä käyttää opetussuunnitelman ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen?
- Voiko YKI-testauksen avulla erottaa kommunikatiivisen kompetenssin komponentit?

## **Aineiston keruu**

Tutkimushankkeen puitteissa pidettiin Pietarissa koulun 204 tiloissa kaikkiaan kolme YKIn keskitason testausta: vuosina 1996, 1998 ja 1999. Opetuksen kehittämisen kannalta oli tärkeää määritellä suomen kielen oppilaiden kielitaito peruskoulun ja lukion rajalla. Siksi ensimmäiseen testaukseen valittiin 22 lukion oppilasta ja kahdeksan peruskoulun 9. luokan oppilasta eli yhteensä 30 oppilasta. Seuraava testaus pidettiin keväällä 1998, kun samat oppilaat olivat lukion päättövaiheessa, vanhemmat 11. luokalla ja nuoremmat 10. luokalla. Sama 30 oppilaan ryhmä testattiin uudelleen.

Venäläisten suomea opiskelevien lukiolaisten kielitaidon tasosta saatuja havaintoja päätin varmistaa vielä kolmannen testauksen avulla, joka tehtiin keväällä 1999. Tähän testaukseen osallistui 25 venäläis-suomalaisen lukion 11. luokan oppilasta. Heistä kahdeksan oli aikaisemmin ollut mukana kahdessa edellisessä testauksessa.

Omaa tutkimustani varten en ole käyttänyt kaikkea testauksessa keräämääni aineistoa. Päätin käsitellä vain niiden oppilaiden suorituksia, joiden kielitaidon kehityksen dynamiikka näytti myönteiseltä tai ainakin pysyvältä. Näin valitsin tutkimukseni kohteiksi 11 oppilaan suorituksia vuosilta 1996 ja 1998 sekä yhdeksän oppilaan vuoden 1999 kirjallisia testisuorituksia, sillä suullisten osa-



alueiden testaaminen poikkesi säännöllisestä kielistudiossa pidettävästä testauksesta. Tämä seikka oli hyvin olennainen arvioinnin ja sen jälkimmäisen tulkintani kannalta.

### **Tutkimusmenetelmät**

Vaikka YKI mittaa kielitaitoa kvalitatiivisesti ja tasoarviot kuvaavat yksilön kielitaitoa tiettyinä ajankohtana, on vaikeaa päätellä, millainen kielellinen kommunikatiivinen kompetenssi on oppilailla, joiden kielitaito vastaa YKIn keskitasoa. Tasoarvio on kielitaidon numeerinen osoitin, sen avulla ei voida kuvailla kielitaidon kehittymistä tai muutosprosessia. Omassa tutkimuksessani kiinnostuin nimenomaan oppilaiden kielitaidon kehitykseen vaikuttavista tekijöistä ja siksi käytin aineiston analyysissä laadullisia menetelmiä, pääasiassa kuvailua ja vertailua.

Analysoin YKIn osakokeiden tehtäviä sisällöllisesti ja esitin myös omat tulkintani tehtävien mahdollisesti oikeista suorituksista. Tehtäväkohtaisessa analyysissä pyrin tunkeutumaan testitehtävän syvärakenteeseen ja tuomaan esiin sellaisia tekijöitä, jotka mahdollisesti vievät testin suorittajan harhaan. Pietarilaisten venäjänkielisten suomen kielen oppilaiden testisuorituksia analysoidessani kiinnitin erityistä huomiota oppilaiden kielitaitoon sosiolingvistisesta ja etnokulttuurisesta näkökulmasta. Tämän analyysin tavoitteena on YKIn keskitason osakokeiden ja tehtävien sisäisten yhteyksien merkityksen osoittaminen kielitaidon kuvaamisessa.

### **Oppilaiden testisuoritusten analysointia**

Olen ottanut haastavaksi tehtävän saada pietarilaisten suomen kielen oppilaiden kielitaidon testisuorituksista nimenomaan kommunikatiivisen kompetenssin komponentteja. Oletin, että heidän kommunikatiivisen kompetenssinsa kuvaus antaisi oikeat virikkeet opetussuunnitelman kehittämiseen ja osoittaisi suomen kielen opettajille ne heikot puolet, jotka ovat havaittavissa oppilaiden kielitaidon arvioinnin tuloksena. Toisin sanoen olisi hyvä saada tieteellisesti perusteltua tietoa, mitä suomea osataan pietarilaisessa suomen kielen opetukseen erikoistuneessa koulussa.

Pietarilaisten suomen kielen oppilaiden kirjalliset YKIn testisuoritukset koostuvat kolmesta osakokeesta: sanasto ja rakenteet -osakokeesta, tekstinymmärtämisestä ja kirjoittamisesta. Seuraavassa taulukossa verrataan testaukseen osallistuneen oppilasryhmän suomen kielen taidon tasoa ja kielitaidon dynaamista kehitystä.

TAULUKKO 1. Kolmen testauksen osoittamat kielitaidon keskiarvot

| Testivuosi | Osallistujien määrä | Keskiarvo | Tekstin ymmärtämisen keskiarvo | Kirjoittamisen keskiarvo | Sanaston ja rakenteiden hallinnan keskiarvo |
|------------|---------------------|-----------|--------------------------------|--------------------------|---|
| 1996       | 30                  | 1,5       | 1,3                            | 2                        | 1,3   |
| 1998       | 30                  | 2,29      | 2,85                           | 2,55                     | 1,48  |
| 1999       | 25                  | 2,84      | 3,16                           | 2,96                     | 2,68  |

Taulukosta 1 näkyy, että oppilaiden kielitaito on kehittynyt aikavälillä 1996–1999 myönteisempään suuntaan kaikissa osakokeissa.

Ryhmän keskiarvoista voi päätellä, että oppilaiden kielitaidon taso ei vastaa YKIn keskitasoa, ainoastaan vuoden 1999 tekstin ymmärtämisen testisuoritukset ylittävät perus- ja keskitason välisen rajan. Mitä on näiden numeroiden takana? Mitkä tekijät vaikuttavat vähäiseen, mutta silti positiiviseen kielitaidon kehityksen dynamiikkaan?

### **Oppilaiden kieliopillinen kompetenssi**

YKIn sanasto ja rakenteet -osakokeessa on tavallisesti kaksi sanastotehtävää, kaksi rakennetehtävää ja yksi tehtävä, jossa mitataan sekä sanaston, että rakenteiden yhteishallintaa. Ainoa poikkeus oli vuoden 1999 testi, jolloin osakokeessa oli kolme rakennetehtävää.

Tutkimustulokset osoittavat, että vuoden 1998 testin suorittaneet oppilaat hallitsivat paremmin rakenteita kuin sanastoa. Kulttuuripainotteinen teksti vaikeutti osaltaan oppilaan tilannetta. Oppilaiden sanastollinen ja kieliopillinen kompetenssi oli epätasainen. Vuoden 1999 testissä tilanne oli päinvastainen – oppilaat hallitsivat sanastoa paremmin kuin rakenteita. Vuonna 1996 oppilaat eivät kyenneet suorittamaan annettuja sanastotehtäviä melkein kokonaan.

Oikean sananmuodon valintaan vaikuttaa sanastohallinta, mikä on osoitus oppilaan sociolingvivistisestä kompetenssista. Toisaalta siihen vaikuttaa myös rakenteiden hallinta, joka viittaa myös oppilaan diskurssikompetenssiin kontekstin rakenteiden ymmärtämisen kautta. Kommunikatiivisen kielitaidon kannalta sanastollisesti kompetentti oppilas suorittaa YKIn keskitason tehtävän tuloksellisemmin kuin kieliopillisesti kompetentti oppilas, joka käyttää oikeita muotoja väärissä sanoissa.

Sanastotehtävän suorittaminen edellyttää oppilaalta kykyä yhdistää sanaselitys muutaman sanan luettelossa olevaan sanaan. Tähän kykyyn vaikuttavat sanaselityksen ja sanaluettelon sisäiset ja niiden väliset tekijät:

1. Sanaselityksen ja sanaluettelon väliset fonomorfologiset vaikutustekijät



aiheuttavat sanastollisesti heikon kompetenssin omaavalle oppilaalle vaikeuksia oikean vastauksen valinnassa: *'kalustaa huone – kallistaa, perustaa, sisustaa'*.

2. Sanaselityksen ja sanaluettelon semanttinen yhtäläisyys auttaa oikeassa sananvalinnassa, jos oppilaan sanastollinen kompetenssi on korkeampi (alleviivatut sanat) kuin kieliopillinen, lähinnä morfologinen (lihavoidut sanat): *'paha uni – aave, unelma, painajainen'*; *'pienempi vesialue kuin järvi – pelto, vesistö, lampi'*.

3. Sanaluettelon sisäiset fonomorfologiset ja semanttiset vaikutustekijät voivat aiheuttaa vaikeuksia oikean sanan valinnassa, jos oppilas ei ole sanastollisesti kompetentti: *'käytetään pullossa – korkki, purkki, karkki'*; *'ei asu kaupungissa – maanalainen, maalainen,...'*

Rakenteet ja sanasto -tehtävien suoritukset osoittivat oppilaan kielitaidon kriittisen pisteen eli sen, kuinka kieliopillinen ja sosiolingvistinen kompetenssi vastaavat toisiaan. Kieliopillisesti oikein valittu sanamuoto voi rikkoa ilmauksen sosiolingvistiset yhteydet, mikä YKIn arviointikriteerien mukaan tulkitaan vääräksi valinnaksi. Rakenteet ja sanasto -tehtävän kulttuuripainotteinen sisältö vaikuttaa huomattavasti sanan valintaan. Oppilaiden valinnoissa voi havaita heidän vahvuutensa joko kieliopillisessa tai sosiolingvistisessä puolessa: vet. *'Luovutettua verta tarvitaan isojen ('kärsimys, rohkeus, leikkaus') rohkeuksien ja onnettomuuksien yhteydessä sekä erilaisten sairauksien hoidossa ja ennaltaehkäisyssä'* (vuoden 1998 testi). Ja vielä: *'Ulkomaanmatkat tehdään ('halpa, heikko, hidas) halpaan rantalomakohteisiin, esimerkiksi Kanarian-saarille ja Kreikkaan, ja lomalla ('tulla, syödä, pestä') syötaan pikaruokaa'* (vuoden 1999 testi). Näistä esimerkeistä näkyy, että kieliopillinen kompetenssi ei pysty korvaamaan sosiolingvistisen kompetenssin puutetta ja sanastollisesti kompetentti oppilas saa valinnoistaan paremman arvion (1) kuin edellinen oppija (0).

Monivalintatehtävän avulla voi määrittää oppilaan lauseopillista ja sosiolingvististä kompetenssia. Sanamuodon valitseminen sanaluettelosta vaatii joko pelkkää tietoa rakenteen muodosta ja käytöstä: *'Olitko eilen pelaamassa ('pelatessa, pelaamassa, pelaajassa') jalkapalloa?'* tai taitoa käyttää oikeaa sanamuotoa kontekstissa: *'Mika: Jari, moi! Jari: Ai, moi, en heti huomannut ('huomannut, ole huomannut, ollut huomannut') sinua.'* Tehtäväsuorituksista näkyy, että oppilaiden tieto kyseessä olevien rakenteiden muodoista ja käytöstä eli kieliopillinen kompetenssi on parempi kuin heidän sosiolingvistiset taitonsa.

Rakenteet ja sanasto -osakokeiden hankalin tehtävä on tarinan muodostaminen, erityisesti kun oppijan mielikuvitusta rajoitetaan tietyillä säännöillä. Siinä mielessä se kohdistuu enemmän oppijan kirjoittamisen taitoihin kuin rakenteiden hallintaan. Tämä tehtävätyyppi aiheutti oppilaille enemmän vaikeuksia kuin muut rakenteet ja sanasto -osakokeen tehtävät. Tämän tehtävän suorituksissa näkyvät kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin

kaikki komponentit. Kieliopillisesti kompetentti oppilas ei välttämättä tee irrallisista lauseista tarinaa eikä ymmärrä annettujen kysymysten perusteella tämän tarinan sisäistä logiikkaa. Omaan kognitiiviseen skeemaansa nojautuen oppilaat pystyvät luomaan hyvin erilaisia tarinoita, jotka joutuvat ristiriitaan testaajan skeeman kanssa. Tehtävän arvioinnissa on otettu huomioon nimenomaan oppilaan kyky laatia tarina eikä annettujen sanojen kieliopillisesti korrekti käyttö. Seuraavat esimerkit todistavat tämän väitteen. Tasoarvion 1 ansaitsee seuraava osion suorittaminen: *‘- Entä ootko jotain lääkettä? – ‘vaarallinen – pelätä’.* *‘Pelkään ottaa sitä, koska puhutaan tämä on vaaralliseton,’* kun taas toisen oppilaan suoritus: *‘Mitä on ‘vaarallinen’ en ymmärrä myös, mutta ajattelen, että hän peläsi jotakin’* – saa tasoarvion 0. Tällaisen tehtävän menestyksellinen suoritus viittaa enemmän oppilaan taitoihin käyttäen annettuja sanoja loogisessa järjestyksessä siten, että niistä syntyy tarina eli vuoropuhelu (annetut kysymykset – oppijan tekemät vastaukset) kuin hänen tietoonsa kieliopillisista kategorioista.

**Tekstinymmärtämisen** taidot riippuvat myös oppilaan kommunikatiivisesta kompetenssista. YKIn tekstinymmärtämisen tehtävät koostuvat avoimista kysymyksistä ja monivalintakysymyksistä. Pietarilaiset suomen kielen oppijat osoittivat hyvää kieliopillista kompetenssia vastatessaan nimenomaan avoimiin kysymyksiin. Tällainen tehtävä vaatii oppilaalta kykyä joko poimia tekstistä valmis kohta muokkaamalla sitä kysymyksen vaatimalla tavalla tai esittää oma mielipide koko tekstin tai sen osan sisällön perusteella. Tekstiä voi pitää vasta silloin ymmärrettynä, kun oppija vastaa oikein kaikkiin kysymyksiin. Avointen kysymysten tehtäväsuoritusten perusteella voi todeta, että jo vuoden 1996 testin suorittajilla oli suhteellisen hyvä kieliopillinen kompetenssi. Sen kriteerinä voi olla sellainen kysymys, johon vastaaminen edellyttää siihen liittyvän kohdan poimimista tekstistä. Vuoden 1998 testissä kysymys *‘Milloin asukasluku oli 5 147 349?’* liittyy epäilemättä seuraavaan tekstin kohtaan: *‘Asukasluku oli vuoden vaihteessa 5 147 349.’* Oppilaan mahdollinen vastaus *‘vuoden vaihteessa’* on osoitus pelkästä kieliopillisesta kompetenssista, lauseen adverbiaalinen tunnistamisesta. Se ei kuitenkaan merkitse, että oppilas olisi ymmärtänyt tämän tekstin kohdan ja siihen liittyvän kysymyksen. Kaikki muut vastausvariantit (*‘viime vuonna’*, *‘viime vuoden lopussa’* jne.) osoittavat oppilaiden taitoa käyttää kieltä tilanteenmukaisesti.

Monivalintakysymystehtävien suorituksista on mahdotonta päätellä oppilaan kieliopillista kompetenssia. Tämä tehtävätyyppi ei edellytä kieliopillista kompetenssia. Tieto yksittäisistä rakenteista ei vielä takaa hyvää tehtävän suoritusta, sillä tekstin aihe ja sisäinen rakenne voivat aiheuttaa vaikeuksia sen ymmärtämisessä. Pietarilaiset oppilaat pystyivät liittämään tehtävän kysymykset vastaaviin tekstin kohtiin, mutta heidän suorituksistaan ei näy, miten he hallitsevat erilaisia rakenteita ja osaavatko he muokata tekstiä tai ilmaista oman



mielipiteensä toisin sanoin.

YKIn keskitason testien tekstinyymmärtämistä harhauttavat monivalintakysymystehtävien signaaliväitteiden tyypit. Olen käsitellyt hyvin tarkasti sekä tehtävien rakenteita että oppilaiden tehtäväsuorituksia ja voin päätellä, että oppilaiden tekstinyymmärtämistä edesauttavat sellaiset signaaliväitteet, joissa käytetään teema- tai teema-reema -tyyppisiä virkkeitä: *'Talous on kasvanut nopeasti...'* (teema-virke, joka muodostaa täydellisen merkityskokonaisuuden) ja *'Kotieläimeksi halutaan mieluiten...'* (teema-reema -virke, jossa adverbien asema teeman ja reeman välissä edesauttaa tekstinyymmärtämistä ja virkkeen täydentämistä). Sellaisten tehtävien suorittaminen, joissa osion signaaliväitteinä oli reema-virke, oli vaikeaa pietarilaisille oppilaille (*'Talous kasvoi...'*: virkkeen alkuosan sanaparren tai sanaryhmän ymmärtäminen on mahdotonta ilman vaihtoehtovarianttien eli reeman ymmärtämistä). Tässä mielessä voi todeta, että oppilaat hallitsevat suomen kielen lauseopin perusteet ja ovat syntaktisesti kompetentteja suomen oppijoita.

**Kirjoittamisen** taidot ovat epäilemättä vieraan kielen opetuksen vaikeimpia tavoitteita. Olen havainnut, että oppilaiden kirjoittamisen tehtävän tuottamiseen vaikuttaa suoritettavan kirjoitelman tyyppi: muodollinen teksti vai vapaa kirjoitelma. Muodollinen kirjoitelma jakautuu myös kahteen osaan – henkilökohtaiseen ja viralliseen kirjoitelmaan.

Vaikka oppilaat ovat epäilemättä parantaneet suomenkielisen kirjoittamisen taitojaan vuodesta 1996 (ensimmäinen testaus) vuoteen 1999 (viimeinen testaus), on korostettava, että oppilaiden kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin häiriöt näkyvät parhaiten nimenomaan oppilaiden kirjoittamisen osakokeen suorituksissa.

Tekstuaalisesta näkökulmasta pietarilaiset lukiolaiset eivät pysty virheettömästi onnittelemaan jonkun juhlan johdosta (esim. *'onnittelen sinun syntymäpäivää'*), mutta hallitsevat kutsumisen perusrakenteet (esim. *'haluaisin kutsua sinua juhlaan'*) ja osaavat kirjoittaa lomastaan suomeksi (esim. *'kirjoitan sinulle Sveitsiltä, jossa olen ollut jo viisi päivää.'*). Kirjoitelman aihe ja tyyli vaikuttavat hyvin oleellisesti oppilaiden kykyyn esittää tarvittavia kielellisiä funktioita oikein kirjallisessa muodossa.

Analyysini perusteella voin todeta, että oppilaiden kieliopilliset puutteet arvioidaan virallisessa tekstissä ankarammin kuin henkilökohtaisessa viestinnässä. Kuitenkaan tiedustelutehtävässä kieliopillisesti kompetentti oppilas ei saanut positiivista arviota diskurssi- ja sosiolingvistisen kompetenssin puutteiden takia.

Vapaan kirjoitelman ja mielipidekirjoituksen tekemiseen vaikuttaa oppilaan tyyppi kirjoittajana (Takala 1985) eli se, onko hän tekstintuottaja (kielellisen koodin hallinta) tai ajatustentuottaja (tekstinrakentamisen kompetenssin osoitus). Tekstintuottajan liiallinen kieliopillinen tarkkuus pakottaa häntä



hillitsemään tekstinrakentamisen taitojaan – teksti ei ole pitkä, sanastollinen ja rakenteellinen valikoima riippuu oppilaan kieliopillisen kompetenssin tasosta. Kun taas tekstinrakentajan eli ajatustentuottajan kieliopilliset puutteet eivät kuitenkaan estä oppilasta esittämästä tekstin omaperäistä sisältöä, mikä on todistus oppilaan diskurssikompetenssista.

YKI:n keskitason kirjoittamisen arvioinnin perusteella kielellisesti paremmat kirjoitelmat eivät yltäneet tasoarviota 3 korkeammalle, kun taas kieliopillisesti puutteelliset mutta tekstityöntekemisen kannalta parhaimmat tulokset saivat jopa tasoarvion 4, mikä on hyvä tulos, jos otetaan huomioon ongelmat vieraan kielen kirjoittamisen opetuksessa.

### Oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi

Sosiolingvistisen kompetenssin määritelmän mukaan oppilaalta odotetaan sosiokulttuuristen sääntöjen hallintaa (Jaakkola 1997: 17). Tässä mielessä YKI:n keskitason testien tehtävien avulla oppilaat voivat osoittaa sosiolingvististä kompetenssiaan esittämällä sosiokulttuurista tietoa suomen kielen käytöstä. Pidän sosiolingvististä kompetenssia tärkeänä osoittimenä oppilaan kommunikatiivisen kielitaidon kehityksessä. Seuraavassa esitän tulokset oppilaiden testisuorituksista.

**Rakenteet ja sanasto** -osakokeen tehtävät ovat sisällöllisesti kulttuuripainotteisia ja edellyttävät oppilailta hyvää sosiolingvististä kompetenssia. Kuten olen jo aikaisemmin korostanut, oppilaiden kieliopillinen ja sosiolingvistinen kompetenssi eivät vastaa toisiaan. Oppilaiden tiedot sanojen taivutusmuodoista eivät takaa ilmauksen sisäisten sosiolingvististen yhteyksien ymmärtämistä, mikä johtaa väärään sananvalintaan. Vieraan kielen oppijan kielitaidon sosiolingvistisenä komponenttina voi pitää myös kohdekielen idiomien hallintaa. Pietarilaiset oppilaat ovat osoittaneet testauksissa heikkoa tietoa tällä alueella.

Oppilaiden sosiolingvististä kompetenssia on parasta seurata **tekstinymmärtämisen** tehtävien suorituksista. Autenttisen suomenkielisen tekstin ymmärtäminen on osoitus oppilaan hyvistä sosiokulttuurisista tiedoista. Tekstin sisältämät lyhenteet (esim. *la*, *su*, *vrk*, *puh.*), puhekielen sanasto (*kirppis*, *fiilis*, *makasiini*) ja tietysti tekstin aiheeseen liittyvä venäjänkielisen nuoren kannalta ”vaikea” sanasto (*‘Talouskasvu kiihtyi huippuvauhtiin’* tai *‘Miksi hääparin päälle heitetään juuri riisiä?’*) ovat sosiolingvistisiä elementtejä.

Tekstinymmärtämisen tehtävät jakautuivat kahteen tehtävätyyppiin: avoimiin kysymyksiin ja monivalintakysymyksiin. Avoin kysymys -tehtävissä oppilaiden vastaukset suoriin kysymyksiin osoittavat heidän sosiolingvististä kompetenssiaan, sillä he pystyvät poimimaan valmiin vastauksen tekstistä tai muokkaa-

maan tekstiä tilanteen mukaisesti. Kuitenkin suoran kysymyksen sisältämä korkeatasoinen sosiolingvistinen aspekti (fraasi, sanan paikallinen merkitys, jokin oppilaille tuntematon sanonta) toimii tekstinymmärtämisen harhauttajana. Monivalintakysymystehtävissä tekstin aihe on ymmärtämisen kannalta ratkaisevassa asemassa. Testisuoritusten analyysin perusteella voi todeta, että venäjänkielisten oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi on kohtuullisen hyvä ja se on selvästi kehittynyt vuodesta 1996 vuoteen 1999.

**Kirjoittamisessa** oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi näkyy siinä, kuinka ymmärrettävää heidän tekstisuorituksensa on natiivin lukijan kannalta. Pietarilaiset oppilaat ovat kirjoittaneet suomeksi venäläisen kirjoitusmallin mukaan, sillä heidän sosiokulttuuriset kokemuksensa (skeemat) henkilökohtaisten kirjoitelmien tyylistä ja sisällöstä perustuvat varmasti enemmän venäläiseen kuin suomalaiseen kulttuuriin. Myös virallisen kirjeen kirjoittaminen vaatii oppilaalta hyvää sosiokulttuurista tietoa, varsinkin kun kyseessä on valituskirjeen kirjoittaminen. Osaako vieraan kielen oppija valittaa oikein vieraalla kielellä? Tämä tehtävä oli erittäin vaikea pietarilaisille oppilaille heidän ikänsä ja oppimisolosuhteiden vuoksi, sillä pietarilaisissa kouluissa ei opeteta virallisen kirjeen kirjoittamista.

Vapaan kirjoitelman tai mielipidekirjoituksen tehtävien suoritukset osoittavat, että oppilaiden kirjoittamisen taidot ovat huomattavasti kehittyneet vuodesta 1996. Näissä suorituksissa on vaikea havaita oppilaiden varsinaista sosiolingvististä kompetenssia. Kuitenkin oppilaiden kasvaneen suomenkielisen repertuaarin avulla voi hahmottaa venäjänkielisen suomea opiskelevan lukiolaisen kollektiivista muotokuvaa eli identiteettiä.

### **Oppilaiden diskurssikompetenssi**

Oppilaiden kyky yhdistää kieliopilliset muodot ja merkitykset sidosteiseksi puhutuksi tai kirjoitetuksi tekstiksi on osoitus heidän diskurssikompetenssistaan. Tämän määritelmän mukaan voi olettaa, että diskurssikompetenssi toteutuu vain tekstin tuotoksessa. Ajattelen, että diskurssikompetenssi kattaa myös tekstinymmärtämisen alueen. Kyky ymmärtää sidosteista tekstiä on oleellinen osa vieraan kielen oppijan kielitaitoa.

Tekstuaalisesta näkökulmasta voi analysoida myös oppilaiden **rakenteet ja sanasto** -osakokeiden suorituksia. YKIn rakenne- ja sanastotehtävät muodostavat pääasiassa sidosteisia tekstejä, irrallisten lauseiden täydentämistehtäviä esiintyy harvoin. Sanasto- ja rakennetehtävien suorituksissa oppilaiden diskurssikompetenssi on heikko, sillä oppilaiden sanavalinnat perustuivat tekstin ja lauseen sisäisten merkityssuhteiden ymmärtämiseen. Suoritusten tulokset eivät anna tilaa optimistisille tulkinnoille. Rakennetehtävien avulla voi tarkastella oppilaiden lauseopillista, lähinnä diskurssikompetenssia, jos testitehtävä perustuu loogisesti organisoiden tekstin täydentämiseen. Tarinan



muodostaminen on myös rakenteet ja sanasto -osakokeen tehtävä, jota pidän erittäin haastavana oppilaan kielitaidon määrittelyn kannalta. Tämä tehtävätyyppi osoittaa oppilaiden kieliopillisen, sosiolingvistisen ja diskurssi -kompetenssin heikoimmat kohdat.

Kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin komponenteista diskurssi-kompetenssi ilmenee parhaiten tekstituotoksessa. Reseptiivisissä taidoissa diskurssikompetenssi tulee esiin silloin, kun tehtävän suoritus riippuu koko tekstin ymmärtämisestä. Silloin voi puhua oppijan passiivisesta kielitaidosta. YKIn testien **tekstinymmärtämisen** tehtävissä on osioita, joiden suoritus riippuu nimenomaan oppilaan diskurssikompetenssista. Tarkoitan kysymys-vastaus -osioita, jolloin epäsuoraan kysymykseen tarvitaan omaa mielipidettä esittävä vastaus. Pietarilaiset oppilaat ovat kyllä ymmärtäneet kysymyksen aiheen, sekä vastaavasti löytäneet tekstistä oikean kohdan, mutta *'Miksi?'* ja *'Millä tavalla?'* -kysymykset vaativat oppilaalta pienen mielipidekirjoituksen tekemistä, jossa syy- ja seuraussuhteet eivät riipu vain oppilaan kieliopillisesta kompetenssista. On korostettava, että kaikista tekstinymmärtämisen tehtävän kysymyksistä oppilaille vaikeimpia olivat nimenomaan yllä mainitut kysymykset. Oppilaiden heikko diskurssikompetenssi näkyy sekä avointen kysymysten että monivalintakysymysten vastauksissa. Monivalintakysymys-tehtävien osioista haastavimpia olivat sellaiset, joissa vaihtoehtovastausten keskinäisten suhteiden typologiset erot olivat hyvin pieniä, koska vaihtoehtovastaukset kuuluivat samaan semanttiseen kenttään. Vaihtoehtovastauksien yhtäläisyys voi olla harhauttajana tekstinymmärtämisessä, jos oppilaan diskurssikompetenssi on heikko.

Kirjallisen kielitaidon osalta diskurssikompetenssi ilmenee parhaiten **kirjoittamisessa**, sillä tekstin tuottaminen on mahdotonta ilman tietoa kieliopillisista muodoista ja merkityksistä sekä taitoa käyttää niitä sidosteisesti. Vieraskielinen diskurssikompetenssi perustuu hyvään diskurssikompetenssiin omassa äidinkielessä. Verbaalisesti lahjakas oppilas pystyy tuottamaan ajatuksiaan tekstissä paremmin kuin sellainen tekstin tuottaja, joka hallitsee vain kielikoodia. Oppilaan diskurssikompetenssia on vaikea päätellä tekstintuottajan kirjoitelman perusteella, kun taas tekstinrakentajan korkea diskurssikompetenssi korvaa oppilaan kieliopillisen kompetenssin puutteet. Diskurssikompetenssin käynnistämistä auttaa oppilaan korkea sosiolingvistinen kompetenssi. Tietoisuus kohdekielen normeista, sosiokulttuurisista säännöistä, tyylistä ja kirjoituksen sävystä auttavat vieraan kielen oppijaa saavuttamaan hyvän tuloksen.

Pietarilaisista suomen kielen oppilaista kaikki tekstinrakentajat eli diskurssikompetentit oppilaat ovat verbaalisesti lahjakkaita oppilaita myös äidinkielessä. Vapaan kirjoitelman kirjoittaminen ei tuottanut heille suuria vaikeuksia ja kieliopilliset puutteet heidän tekstissään eivät vaikuttaneet paljoakaan arvioijan positiiviseen suhtautumiseen omaperäiseen tekstiin.

**Tulosten hyödyntäminen: Mitä hyötyä on tiedolla kielitaidosta?**

Pietarilaiset oppilaat, jotka osallistuivat YKIn testauksiin vuosina 1996, 1998 ja 1999, eivät enää opiskele koulussa. Heidän nykyinen elämänsä ei välttämättä riipu siitä, kuinka hyvin tai huonosti he ovat suorittaneet nämä testit. En usko, että heistä moni edes tietää että heidän testisuorituksensa ovat antaneet pohjaa tieteelliselle pohdinnalle. Kuitenkin ajattelen, että oppilaiden YKIn keskitason testisuoritusten pohjalta tehdyt johtopäätökset venäjänkielisten suomea opiskelleiden lukiolaisten kommunikatiivisesta kielitaidosta voivat auttaa ymmärtämään, mihin suuntaan on kehitettävä suomen kielen opetusta vieraana kielenä erityisesti Pietarissa, mutta myös laajemmin venäjänkielisessä ympäristössä. Tämä asia näyttää erityisen ajankohtaiselta sillä vuodesta 2001 Venäjän valtiolliseen pedagogiseen Herzen-yliopistoon Pietarissa on perustettu suomi ja venäjä vieraana kielenä -bakalauriaattitutkinto, jonka opiskelijat etupäässä pyrkivät suomen kielen opettajan koulutuksen saamiseen ja ovat jo suorittaneet ensimmäiset opetusharjoittelun auskultointiseminaarit ja kokeiluharjoitukset Pietarin suomen kielen opetukseen erikoistuneissa kouluissa.

Nykyisellä Venäjällä tuntuu tarpeelliselta suomen kieltä osaavien asiantuntijoiden valmistaminen. Tällä hetkellä ainoastaan Pietarissa suomea voi opiskella pää- tai sivuaineena yhdeksässä korkeakoulussa, joista enemmistö suuntautuu opettamaan sidosteisesti suomen kieltä ja Suomen kulttuuria, mikä on varmaankin osoitus kommunikatiivisesti, oikeastaan sosiolingvivistisesti kompetenttien asiantuntijoiden lisäämisen tarpeesta.

Keskusteltuani usein suomalaisten kollegojen kanssa ja saatuaani ammatillista täydennyskoulutusta YKI-arvioijaksi olen vakuuttunut tutkimukseni tulosten hyödyistä myös Yleisten kielitutkintojen laatijoille ja arvioijillekin. YKI on kehitetty pääasiassa suomea toisena kielenä oppineille Suomessa asuville aikuisille. Suomen kielen opetuksen alueellinen laajentaminen Suomen ulkopuolelle osoittaa kuitenkin, että on kasvamassa uusia oppilaiden ja opiskelijoiden sukupolvia, jotka lukevat suomea vieraana kielenä. Niiden joukosta löytyy epäilemättä sellaisia oppijoita, jotka haluaisivat suorittaa Yleisten kielitutkintojen testejä. Ehkä nykyinen Suomen laki kansalaisten kielitaidosta on pakottanut YKIn asiantuntijat yhteistyössä Suomen työministeriön kanssa aloittamaan hyvin tärkeän ja samalla haastavan uuden suomen kielitutkinnon testin laadinnan inkerinsuomalaisten aikuisten kielitaidon arvostelua varten.

Suomen kielen asema koko Venäjällä, varsinkin Suomen ja Venäjän raja-alueilla, on muuttunut vuosien mittaan: vähemmistökieli (1800-luvun puolivälistä 1930-luvulle saakka), viholliskieli (1937–1944), YYA-kieli (1948–1990) ja perestroika-vaiheen alusta suomi on muuttumassa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kieleksi säilyttäen samalla naapurimaan kielen statuksen



(1991–) (Milovidova 2002). Nimenomaan tätä viimeistä suomen kielen aseman statusta korostaa suomen kielen oppimista kohtaan yhä kasvava kiinnostus Venäjän eri alueilla. Suomen kielen oppijoiden pyrkimykset saavuttaa hyvä kielitaito liittyvät kiinteästi kielenoppimisen toiseen subjektiin eli kielenopettajaan, jolta vaaditaan hyvää kielitaitoa. Miten äskettäinen kielenoppija valittuaan opetuksen ammattialakseen realisoi omaa kielitaitoaan siirtäen saadut tiedot ja taidot toisille on tämän tutkimuksen inspiroitu kysymys. Olen nyt parhaillaan etsimässä tähän kysymykseen vastauksia, pistettä en aseta...

### Lähteet

- Alanen, Riikka 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Canale, Michael 1983: From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. – Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (toim.), *Language and Communication* s. 2–27. London: Longman.
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1 (1) s. 1–47.
- Huhta, Ari 1997: *Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, Ari – Takala, Sauli 1999: Kielitaidon arviointi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 179–228. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Jaakkola, Hanna 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, Matti 2002: Kuka ja mikä [oli ja on]kaan Chomsky? – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 67–88. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Milovidova, Olga 2002: *Pietarilaisen lukion suomen kielen oppilaiden kommunikatiivinen kompetenssi*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Shohamy, Elana 1996: Competence and performance in language testing. – Gillian Brown, Kirsten Malmkaer & John Williams (toim.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* s. 138–151. Cambridge University Press.
- Takala, Sauli 1985: Kirjoittamisen käsitteellistä hahmotusta. *Kasvatus*. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 16.

*Yleisten kielitutkintojen perusteet 1997.* Helsinki: Opetushallitus.

*Yleisten kielitutkintojen perusteet.2002.* Helsinki: Opetushallitus.

### **The grammatical competence through the language assessment: Finnish as a foreign language in the school in St.Petersburg**

The article concerns the material, based on my investigation on the communicative competence of Russian-speaking Finnish learners in the secondary school of St.Petersburg. The investigation was the part of the international Finnish-Russian research project „Language and Education in Intercultural Integration”, financed by the Academy of Finland and coordinated by the Centre for Applied Language Studies of the University of Jyväskylä in 1996–2000. In the framework of the theoretical basis of L2 learning and acquisition, the structural model of communicative language competence (Canale, M. & Swain, M. 1980; Canale, M. 1983) consists of different components, one of which is grammatical competence. Actually, grammatical competence is reflected in other competences such as socio-linguistic competence (through lexical and idiomatic competence) and especially in discourse competence (through syntactical and textual competence). The group of Finnish learners (n = 30, grades 9-11 of Russian school, age 14-17 years) participated in the YKI (Yleiset kielitutkinnot) tests three times, in 1996, 1998 and 1999. My interest was focused on the skills in reading comprehension, writing, and structures and vocabulary. One of the most interesting questions was to find out the different components of communicative competence of young learners of Finnish from their performances in the tests. On the basis of the original analysis, the results showed that the critical point for the learners in Finnish language acquisition was the integration of grammatical and socio-linguistic competences. Thus, the correct word form from the grammatical point of view can appear as semantic disharmony from the socio-linguistic perspective, which is dealt with as a mistake according to the YKI criteria. The culture-orientated content of the test tasks influences the selection of the proper word and structure. The detailed analysis of the performances and YKI's hidden curriculum of test tasks can be used in the practical work of teachers of Finnish as a foreign language in non-authentic contexts for getting information about learners' grammatical and socio-linguistic competence.